مجلة وادى النيل للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية والتربوية

آثار تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة في المدارس الحكومية بمدينة الرياض من منظور مديري المدارس: دراسة نوعية

د. سعود غسان البشر

رئيس قسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى استكشاف تجربة تطبيق نظام الفصول الثلاثة في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدراء المدارس. واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي تحديدا منهجية دراسة الظواهر، نظرًا لملاءمتها في استكشاف تجارب المشاركين وفهم تفسيراتهم المرتبطة بالظاهرة المدروسة. وتكوّنت عينة الدراسة من (٢٨) مديرًا ومديرة من مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، حيث تم اختيارهم بطريقة قصدية. وتم جمع البيانات من خلال إجراء مقابلات شبه مقننة مع المشاركين. وقد وجدت نتائج الدراسة أن تجربة تطبيق نظام الفصول الثلاثة ارتبطت بعدد من التحديات من وجهة نظر المشاركين، حيث أشاروا إلى زيادة مستويات الإرهاق الجسدي والنفسي لدى منسوبي المدرسة، نتيجة تسارع وتيرة العمل خلال العام الدراسي وقصر الفترات الزمنية بين الفصول. كما أظهرت النتائج وجود تصورات لدى عينة الدراسة تشير إلى محدودية الجدوى التعليمية للنظام، وعدم وضوح أثره في تحسين مخرجات العملية التعليمية. كذلك أشارت النتائج إلى وجود ارتفاع في معدلات الغياب وضعف في مستوى الانضباط الدراسي خلال بعض فترات العام الدراسي. كما بينت النتائج وجود تحديات تتعلق بمدى ملاءمة البيئة المدرسية والسياق التعليمي المحلي لتطبيق نظام الفصول الثلاثة، إضافة إلى ظهور بعض الآثار الاجتماعية والتنظيمية المرتبطة بتطبيقه.

الكلمات المفتاحية: نظام الفصول الثلاثة، القيادات المدرسية، مديري المدارس، التعليم العام.

(ISSN: 2536 - 9555)

The Impact of Implementing the Three-Semester System in Riyadh Public Schools: Perspectives of School Principals in a Qualitative Study

Researcher Dr. Saud Ghassan Albeshir

Head of the Department of Educational Administration at King Saud University

Abstract:

This study aimed to explore the experience of implementing the three-semester system in public schools in Riyadh, Saudi Arabia, from the perspective of school principals. The study employed a qualitative approach, specifically a phenomenological methodology, due to its suitability for exploring participants' experiences and understanding their interpretations of the phenomenon under study. The study sample consisted of 28 male and female principals from public schools in Riyadh, selected purposively. Data were collected through semi-structured interviews with the participants. Participants reported that implementing the three-semester system posed several challenges. They reported increased physical and psychological fatigue among school staff due to the accelerated pace of work during the academic year and the short intervals between semesters. The results also revealed perceptions among the study sample indicating limited educational effectiveness of the system and a lack of clarity regarding its impact on improving educational outcomes. Furthermore, the results indicated high rates of absenteeism and weak student discipline during certain periods of the academic year. The results also showed challenges with the suitability of the school environment and the local educational context for implementing the three-semester system, as well as the emergence of social and organizational effects associated with its implementation.

Keywords: three-term system, school leadership, school principals, public education

مقدمة الدراسة:

تشهد الأنظمة التعليمية حول العالم في العقود الأخيرة توجهات إصلاحية تستهدف تطوير مخرجات التعليم وإعداد الطلاب ليكونوا منافسين على المستوى العالم بالإضافة لتطوير كفاءة النظم التعليمية بشتى عناصرها في ظل عالم سريع التغيير بفضل الثورات التقنية (West, 2012). ومن أبرز هذه التوجهات التي تقوم بها الجهات الرسمية المسؤولة عن التعليم في الدول هي إعادة تنظيم الزمن المدرسي من خلال تعديل التقويم الدراسي وتوزيع العام الدراسي على فصول متعددة. ويُعد الزمن التعليمي أحد المدخلات الرئيسة في العملية التعليمية، إذ يرتبط ارتباطًا وثيقًا بجودة التعلم، ومستويات التحصيل الدراسي، وكفاءة استثمار الموارد البشرية والمادية داخل المدرسة (البشر، ٢٠٢٥ الشمري، ٢٠٢٣). واتجهت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إلى تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة بوصفه نموذجًا تنظيميًا يهدف إلى رفع عدد الأيام الدراسية، وتحقيق توزيع أكثر توازنًا للمحتوى التعليمي، وتعزيز استمرارية التعلم على مدار العام. وقد أعلنت الوزارة عن تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة ابتداء من يوم الأحد ٢١ محرم عام ١٤٤٣ للهجرة الموافق ٢٩ أغسطس ٢٠٢١ للميلاد في جميع المدارس في البلاد باستثناء المدارس الأجنبية التي منحت الحق في تقرير التقويم الدراسي المناسب للتلك المدارس (صحيفة أم القرى، ٢٠٢١). ورغم ما يحمله هذا النظام من أهداف تطويرية، فإن تطبيقه في الميدان المدرسي يمثل تغييرًا تنظيميًا واسع النطاق يمس مختلف عناصر العملية التعليمية، بدءًا من الإدارة المدرسية والمعلمين، مرورًا بالطلاب وأولياء الأمور، وانتهاءً بالبيئة المدرسية. وغالبًا ما تترتب على مثل هذه التغييرات آثار متعددة الجوانب، قد تكون تعليمية أو نفسية أو تنظيمية أو اجتماعية أو اقتصادية، الأمر الذي يستدعي تقويمًا علميًا يستند إلى خبرات الممارسين في الميدان، لا سيما القيادات المدرسية المسؤولة عن تنفيذ السياسات التعليمية ومتابعة تطبيقها بصورة يومية (ديلون وآخرون، ٢٠٢١؛ الربيعان، ٢٠٢٢). ويُعد مديرو المدارس من أكثر الفئات ارتباطًا بواقع التطبيق؛ بحكم دورهم في التخطيط والتنظيم والإشراف ومواجهة التحديات التشغيلية داخل المدرسة، مما يجعل تصوراتهم وخبراتهم مصدرًا مهمًا لفهم آثار نظام الفصول الدراسية الثلاثة بصورة واقعية وشمولية (البشر وآخرون، ٢٠٢٢). ومع ذلك، لا

(ISSN: 2536 - 9555)

تزال الدراسات المحلية– في حدود اطلاع الباحث– محدودة في تناولها النوعي المتعمق لهذه الخبرات، خاصة في سياق المدارس الحكومية بمدينة الرياض، بما يبرز الحاجة إلى دراسة تستكشف هذه الظاهرة من منظور القيادات المدرسية. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لاستكشاف آثار تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة في المدارس الحكومية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية من منظور مديري المدارس، في محاولة لفهم انعكاساته على جودة العملية التعليمية وسير العمل المدرسي.

مشكلة الدراسة:

يُعد تنظيم التقويم المدرسي أحد المرتكزات الأساسية في كفاءة العملية التعليمية وجودة مخرجاتها، إذ يؤثر بصورة مباشرة في تخطيط المناهج، وأداء المعلمين، ومستوى تحصيل الطلاب، وسير العمل الإداري داخل المدرسة (ديلون وآخرون، ٢٠٢١). وتبنّت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية نظام الفصول الدراسية الثلاثة ابتداءً من العام الدراسي ٢٠٢١–٢٠٢٢ للميلاد بوصفه نموذجًا تنظيميًا جديدًا لإعادة توزيع العام الدراسي، بهدف رفع عدد الأيام التعليمية وتحسين استمرارية التعلم وتعزيز كفاءة استثمار الوقت المدرسي (الشمري، ٢٠٢٣؛ الربيعان، ٢٠٢٢). إلا أن تطبيق نظام الفصول الثلاثة يمثل تغييرًا هيكليًا واسع النطاق يمس مختلف جوانب البيئة المدرسية، بما قد يترتب عليه آثار تعليمية وتنظيمية ونفسية واجتماعية واقتصادية، قد تسهم في تحقيق أهدافه أو تحد من فاعليته. ورغم أهمية هذا التحول، فإن تقويم آثاره في الميدان المدرسي السعودي لا يزال محدودًا، خاصة في ضوء قلة الدراسات العلمية التي تستكشف خبرات القيادات المدرسية بوصفهم المسؤولين المباشرين عن تنفيذ السياسات التعليمية وإدارة عمليات التطبيق اليومية. كما يلاحظ– في حدود اطلاع الباحث– ندرة وربما عدم وجود الدراسات العلمية المحكمة التي تناولت نظام الفصول الدراسية الثلاثة من منظور مديري المدارس الحكومية في مدينة الرياض تحديدًا، الأمر الذي يحد من توافر فهم علمي معمق لطبيعة الآثار الفعلية للنظام داخل السياق المدرسي، ويُضعف قدرة متخذي القرار على الاستناد إلى شواهد ميدانية عند تقويم النظام أو تطويره. ومن ثم تتمثل مشكلة الدراسة في الحاجة إلى استكشاف وتحليل آثار تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة في المدارس الحكومية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية من منظور مديري

المدارس، للكشف عن انعكاساته على العملية التعليمية وسير العمل المدرسي، وتحديد التحديات والجوانب التطويرية المرتبطة بتطبيقه.

مصطلحات الدراسة:

الفصول الدراسية الثلاثة: تُعرِّف الربيعان (٢٠٢٢، ص ٢٨) الفصول الدراسية الثلاثة بأنها نظام تعليمي يُقسَّم فيه العام الدراسي إلى ثلاثة فصول دراسية متساوية، يتكوّن كل فصل منها من سبعة عشر أسبوعًا، وتشمل هذه الأسابيع المدة المخصصة للدراسة والاختبارات، إلى جانب الإجازات الموسمية والقصيرة. ويُقصد بالفصول الدراسية الثلاثة في هذه الدراسة النظام الذي اعتمدته وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية ابتداءً من العام الدراسي ١٤٤٣هـ، حيث تم تحويل التقويم الدراسي من فصلين دراسيين إلى ثلاثة فصول؛ بهدف تنظيم العام الدراسي بصورة أكثر توزيعًا وتوازنًا من حيث فترات التعلم والإجازات.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية وجهات نظرات قيادات المدارس الحكومية في مدينة الرياض حول تطبيق الفصول الدراسية
- الحدود المكانية تم تطبيق الدراسة على مدراء المدارس بمدينة الرياض عاصمة المملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية تم اجراء المقابلات في العام الدراسي ١٤٤٥ للهجرة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلي:

- تحليل الآثار التعليمية والتنظيمية المترتبة على تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة، ومدى إسهامه في جودة التعلم والتحصيل الدراسي وانتظام سير العملية التعليمية داخل المدرسة.
- استكشاف الآثار الإنسانية والسلوكية للنظام على عناصر العملية التعليمية، بما يشمل الجوانب الجسدية والنفسية والدافعية والانضباط المدرسي.

(ISSN: 2536 - 9555)

- تقويم ملاءمة البيئة المدرسية والسياق المحلي في مدينة الرياض لتطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة، من حيث جاهزية البنية التحتية والإمكانات التشغيلية والظروف المناخية والتنظيمية.
- رصد الانعكاسات الاجتماعية والاقتصادية وتصورات التحسين المستقبلية للنظام، بما يشمل آراء المديرين حول تكلفته وآثاره على الأسرة والمدرسة، والشروط اللازمة لتعزيز فاعليته وتطوير تطبيقه.

سؤال الدراسة:

ما آثار تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة في المدارس الحكومية بمدينة الرياض كما يدركها مديرو المدارس؟

أهمية الدراسة:

أولًا: الأهمية النظرية

تسهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات العلمية في مجال الإدارة التربوية وتقويم السياسات التعليمية من خلال تناول موضوع نظام الفصول الدراسية الثلاثة بوصفه أحد الاتجاهات الحديثة في تنظيم التقويم المدرسي في المملكة العربية السعودية. كما تقدم فهمًا نوعيًا معمقًا لآثار هذا النظام في البيئة المدرسية من منظور القيادات التعليمية في مدينة الرياض، وهو منظور لم يحظَ باهتمام كافٍ في الدراسات العربية، مما يساعد في سد فجوة بحثية تتعلق بندرة الدراسات النوعية في هذا المجال، ويوفر أساسًا معرفيًا يمكن البناء عليه في دراسات لاحقة.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

توفر الدراسة مؤشرات ميدانية حول آثار تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة في المدارس الحكومية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، مستندة إلى خبرات مديري المدارس وتصوراتهم تجاه جوانب القوة والتحديات المصاحبة للتطبيق. ومن شأن نتائجها أن تدعم صانعي القرار والمخططين التربويين في تقويم النظام وتحسين آليات تنفيذه، واتخاذ قرارات تطويرية تسهم في تعزيز جودة العملية التعليمية، ورفع كفاءة التشغيل المدرسي، وتحقيق التوازن بين متطلبات التنظيم الدراسي ورفاه عناصر العملية التعليمية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا: القائد المدرسي الفعّال:

تتطلب الإدارات المدرسية والمؤسسات التعليمية قيادات تربوية تمتلك من السمات والمهارات ما يمكّنها من تحقيق الأهداف المخططة، وإحداث تأثير إيجابي في العاملين، وتوجيههم نحو النمو المهني والتطور المستمر وتعزيز مستوى الإنتاجية. فالقائد المدرسي الذي يتميز بخصائص قيادية واضحة يكون أكثر قدرة على إدارة العمل بكفاءة وقيادة المدرسة نحو تحقيق أهدافها التعليمية بصورة فاعلة. ومن هذا المنطلق، أولت الأدبيات التربوية الحديثة والبحوث العلمية اهتمامًا كبيرًا بتحديد صفات القيادة المدرسية الناجحة وخصائص القائد الفعّال. وقد ذكر عبد الغفار (٢٠١٣) حيث أنَّه يجب ان تتوفر لدى القيادة المدرسية أهداف واضحة وإيجابية، وتهتم بالجانب الإنساني والاجتماعي، كما أضاف الباحث أيضًا أنَّ تفعيل دور النمط الديمقراطي في المدرسة ينعكس على الإنتاجية انعكاسًا إيجابيًّا، ويرفع من جودة عمليتي التعليم والتعلُّم. كما اضاف آدم (٢٠١٤) أنَّ من سمات القيادة المدرسية الفاعلة الالتزام بتحقيق الأهداف المنظَّمة، والعمل على التقدُّم والنمو والتطوُّر المستمر وتقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة، وكذلك استثارة طاقات وقُدرات الموظَّفين بالتشجيع والتحفيز. وذكر كذلك البنا (٢٠١٣) أنَّه من المهمِ أن تتماشى القيادة المدرسية مع الفلسفات السياسية والاجتماعية، ولا بُدَّ أن تتسم بالمرونة في سير العمل، وأن تكون ذات كفاءة وفعالية عالية. وذكر السكارنة (٢٠١٤) أنَّ الاهتمام بدراسة السلوك والمهارات أمرٌ واجب على العلماء والتربويين، حيث صنَّف السمات إلى عدَّة مهارات مُرتبطة بالقائد المدرسي والقيادة المدرسة، ومنها مهارات مُرتبطة بشخصية القائد مثل القدرات العقلية وضبط النفس والقوة الشخصية، ومهارات مُرتبطة بالمهنية مثل القدرة على توزيع المهام والمسؤوليات ومعرفة الأنظمة واللوائح وأهدافها، ومهارات إدراكية وهذه المهارات مُرتبطة بكفاءة القائد في الابتكار والقدرة على حلِّ المشكلات، والمهارات الفنية مثل القدرة على التخطيط السليم ورسم السياسات للمؤسَّسات التعليمية التي يعمل بها، والمهارات الإنسانية والتي تُشير إلى أنَّ القائد التربوي لا بُدَّ أن تكون لديه الطريقة المناسبة للتعامل مع المشرف والموظَّف والمجتمع؛ بحيث تضمن هذه الطريقة جذبهم وتعاوُنهم معًا، والمهارات

(ISSN: 2536 - 9555)

التكنولوجية وهي أنَّه لا بُدَّ أن يكون القائد لديه مهارات تقنية عالية، وأن يكون قادرًا على التعامل مع المتغيّرات ومُواكبة التطوُّر في العالم الرقمي.

ثانياً: أدور مدراءا المدارس الحكومية في السعودية:

يعرض الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام (٢٠٢١: ص ٣١–٣٢) أدوارًا وظيفية مدراء المدارس؛ كونهم المشرفين على سير العملية التعليمية، **وذلك على النحو التالي:**

- العمل على تعزيز قيم الاعتزاز بالدِّين الإسلامي والانتماء والمواطنة.
- إعداد خُطة المدرسة ومتابعة تنفيذها بعد اعتمادها، بما يُحقِّق الاستفادة المثلى من الخبرات والمواهب والموارد في المدرسة.
- الحفاظ على كفاءة وفعالية الأداء داخل المدرسة، واستثمار الوقت والموارد؛ لتحسين مواقع التعلُّم وجودة الخدمة المقدَّمة والسلامة المدرسية.
- الإشراف على تنفيذ برامج الوعي الفكري وخُططه وقواعده المعتمدة، وتعزيز الوسطية والاعتدال الفكري، والتأكُّد من سلامة البيئة التعليمية وخلوّها من الفكر المتطرّف والظواهر السلبية؛ لحماية مجتمع المدرسة من كلّ ما يُؤدّي إلى المخالفات الفكرية أو ضعف الالتزام الوطني بما لا يتماشى مع الوسطية والاعتدال الفكري ومتابعة حالات المخالفات أو الاشتباه في المخالفات السياسات العامة والالتزام الفكري والوطني، ورصد الحالات والمخالفات الفكرية والرفع الفوري لمدير التعليم.
- العمل على تحديد الاحتياج من الكوادر المهنية والمفاضلة بينهم، ووضع الأهداف الفردية ومؤشّرات الأداء الرئيسية لكل واحد من منسوبي المدرسة ومناقشتها معهم.
- توزيع المهام والواجبات على منسوبي المدرسة وإصدار التكاليف اللازمة لإنجاز أعمالهم.
- قيادة عملية تحليل ومراجعة تقدُّم الطالب داخل المدرسة؛ من أجل تقويم عملية توصيل المحتوى وفعالية أساليب التدريس وتقديم التوصيات المناسبة.
- مراجعة ومتابعة تقويم أداء كافة منسوبي المدرسة بشكل دوري ومستمر، وذلك من خلال الزيارات الدورية لهم ومناقشة الأهداف معهم، وتحديد مؤشّرات الأداء الرئيسية لهم، وإعطاء تغذية راجعة بنَّاءة لهم، واعتماد التقويم النهائي لهم، والتأكُّد من أنَّها تتماشى مع القواعد والتعليمات، ورفعها للاعتماد.

- توفير التوجيه المناسب لتحسين أداء منسوبي المدرسة، وتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لهم، ورفعها لمكتب التعليم.
- تمكين الموظَّفين وإشراكهم في إعداد الخُطة التشغيلية، وتحسين العمليات داخل المدرسة بما يُعزِّز لديهم شعور الانتماء للمدرسة.
- الحفاظ على كفاءة وفعالية الأداء داخل المدرسة، واستثمار الوقت والموارد لتحقيق السلامة المدرسية، وجودة الخدمة المقدَّمة.
- التأكُّد من وجود نظام مُناسب لإدارة المدرسة والمراجعة وتحسين العمليات الرئيسية.
- العمل مع وُكلاء المدرسة لرسم الخُطط التطويرية لأداء الموظَّفين وتشجيع منسوبي المدرسة على الاستفادة من الخبرات المكتسبة والتطوير في تحسين الأداء المدرسي.
- مراجعة أداء مبادرات المدرسة وأهدافها وإجراء حوارات حول الأداء مع منسوبي المدرسة مبنيَّة على تقارير الأداء؛ للتأكُّد من تلبيتها لأهداف الأداء.
- متابعة التحصيل الدراسي وتقدُّم الطلاب داخل المدرسية والتأكُّد من مدى فعالية الأساليب المدرسية واتخاد الإجراءات المناسبة.
- الإشراف على عمليات التدريس واستخدام إستراتيجيات التعلُّم داخل الفصول الدراسية وفق الجدول الزمني المخصَّص لها، وبما يضمن تحقيق أهداف المقرَّرات الدراسية.
- الإشراف على توفير بيئة تعليمية آمنة وجاذبة، وذلك بتوفير الدعم المستمر للاحترام والانضباط، ورفع الروح المعنوية بين المعلِّمين والطلاب وأولياء الأمور.
- إدارة عمليات الانضباط داخل المدرسة، ومتابعة حضور المعلِّمين، والقيام بالإجراءات الملائمة لمعالجة العجز الطارئ داخل المدرسة وفق التعليمات المعتمدة.
- متابعة التزام المعلِّمين بتخصيص حصتين أسبوعيًّا من حصص اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؛ لتعزيز الفهم القرائي لدى الطلاب، وتخصيص (٥) دقائق للصفوف الأوَّليَّة (من ٥ إلى ١٠) دقائق للصفوف العُليا من الحصة الدراسية، بواقع أربع حصص يوميًّا لتنفيذ أنشطة الكتابة والخط العربي والقراءات الإثرائية وتعزيز الفهم القرائي، ومتابعة تفعيل كافة المعايير والإجراءات ذات العلاقة ببرامج تحسين الأداء الكتابي والقرائي لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

(ISSN: 2536 - 9555)

- الإشراف على مجلس الآباء واللجان المدرسية وفرق العمل وتفعيل دورها في المدرسة، واعتماد التوصيات الصادرة وفق القواعد والتعليمات المنظمة، ومتابعة تنفيذها.
- متابعة التزام المدرسة بالسياسات والإجراءات التي تَمَّ وضعها مركزيًّا من قِبَل الوزارة، ومتابعة اللوائح والأنظمة والتعاميم الهامة الصادرة من حيث الاختصاص، واطلاع جميع منسوبي المدرسة عليها ومناقشتها؛ لتوضيح مضامينها والعمل بموجها.
- العمل على متابعة تفعيل التعليم الإلكتروني وتشجيعه بقنواته المختلفة، وتطبيق الممارسات الإدارية والتعليمية وفق التعاميم المنظمة لضمان جودة العملية التعليمية، ومتابعة التطبيقات في منصَّات التعليم الإلكتروني المحوسبة وتعزيز الاستخدام الأمثل لمصادر التعلُّم والمعدَّات والتقنية الداعمة لمنظمة المدرسة.
- العمل على إدارة ميزانية المدرسة على النحو الأمثل لتحقيق الأهداف.
- تحليل واستخدام المعلومات والبيانات لدعم العمليات المدرسية وخُطط العمل.
- التواصل الفعَّال مع مُقدِّمي الخدمات المدرسية للحصول على أفضل خدمة ممكنة.
- الالتزام بالسياسات والضوابط والمعايير المحاسبة والمنظمة للنشاط الإعلامي للمدرسة والمذكورة في دليل حوكمة استخدام حسابات شبكات التواصل الاجتماعي.
- حضور الطابور الصباحي والتأكيد على تفعيل الإذاعة المدرسية ونشيد العلم وتحيته، وحضور دروس المعلِّمين وفق جدول، ويقوم بالتدريس لعدد حصص مادة التخصُّص بما لا يتجاوز عن ٨ حصص.
- الإشراف على تهيئة وتنظيم وتجهيز مرافق المدرسة قبل وأثناء الدراسة في المواعيد المحدَّدة.
- التنسيق والتعاون مع المشرف التربوي وغيرهم مِمَّن تقتضي طبيعة عملهم زيارة المدرسة.
- القيام بأيِّ مهام يُكلَّف بها من المسؤول المباشر، وتتناسب مع مهامِّه ومُؤهَّلاته.

ثالثًا: **الفصول الثلاث**

تختلف الأنظمة التعليمية على المستوى العالي في كيفية تقسيم العام المدرسي وتقسيمه إلى فصول دراسية، وذلك تبعًا لاختلاف العوامل من ضمنها الفلسفات التربوية،

والظروف الاجتماعية، والسياقات المناخية، والأهداف التعليمية التي تسعى كل دولة إلى تحقيقها. فبينما تعتمد بعض الدول النظام التقليدي القائم على فصلين دراسيين يفصل بينهما انقطاع صيفي طويل، تتجه دول أخرى إلى تقسيم العام الدراسي إلى ثلاثة أو أربعة فصول أقصر زمنًا تتخللها إجازات متقطعة، بهدف تعزيز استمرارية التعلم وتقليل الفاقد التعليمي المرتبط بفترات الانقطاع الطويلة. فعلى سبيل المثال، تعتمد العديد من الولايات في الولايات المتحدة الأمريكية نظام الفصول المتعددة أو ما يُعرف بنظام العام الدراسي الممتد، الذي يهدف إلى توزيع أيام الدراسة بصورة أكثر توازنًا على مدار العام. كما تطبق بعض الدول الأوروبية والآسيوية نماذج متنوعة تجمع بين الفصول القصيرة والإجازات المنتظمة، بما يتناسب مع الخصائص المناخية والتنظيمية لكل نظام تعليمي (الدعجاني، ٢٠٢٤؛ الفهيد والشنواني، ٢٠٢٤). وتعكس هذه التباينات اختلاف الرؤى التربوية حول أفضل السبل لاستثمار الزمن التعليمي، حيث ترى بعض الأنظمة أن تقليل فترات الانقطاع يسهم في تحسين التحصيل الدراسي، في حين تركز أنظمة أخرى على أهمية توفير فترات راحة أطول لدعم الجوانب النفسية والاجتماعية للمتعلمين. ومن ثم، فإن تنظيم الفصول الدراسية يُعد أحد القرارات الاستراتيجية التي ترتبط بالسياق التعليمي لكل دولة، ويتطلب تقويمًا مستمرًا لضمان تحقيق التوازن بين جودة التعلم ورفاه عناصر العملية التعليمية.

رابعا: الدراسات السابقة:

هدفت دراسة ماكمولن وروز (McMullen & Rouse ,2012) إلى تقصي أثر تطبيق التقويم الدراسي الممتد على مدار العام في التحصيل الأكاديمي للطلبة، مقارنةً بالتقويم التقليدي الذي يعتمد على عام دراسي يتبعه انقطاع صيفي طويل. وقد أُجريت الدراسة في مقاطعة ويك بولاية كارولاينا الشمالية في الولايات المتحدة الأمريكية، مستفيدةً من تجربة الولاية التي نتجت عن تحويل عدد من المدارس بصورة إلزامية من النظام التقليدي إلى التقويم الممتد، الأمر الذي أتاح مقارنة الأداء الأكاديمي قبل التحويل وبعده. اعتمدت الدراسة على المنهج الكمي الطولي، مستندةً إلى بيانات تفصيلية على مستوى الطالب، وشملت عينة كبيرة بلغت (٥٠,٦٥٧) طالبًا وطالبة موزعين على (١٢٦) مدرسة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة. وقد مكّن هذا التصميم من تتبع أداء

(ISSN: 2536 - 9555)

الطلاب عبر عدة سنوات دراسية امتدت من عام ٢٠٠٦ إلى عام ٢٠٠٩. ولتحقيق دقة أعلى في تقدير الأثر الحقيقي للتقويم الدراسي، استخدم الباحثان نماذج إحصائية متقدمة تتحكم في الفروق الثابتة بين الطلاب والمدارس، بهدف عزل أثر نوع التقويم عن العوامل الأخرى المؤثرة، مثل الخصائص الفردية والاجتماعية وجودة المدرسة.أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط التحصيل الأكاديمي بين الطلاب في المدارس التي تطبق التقويم الممتد والطلاب في المدارس ذات التقويم التقليدي، سواء في الرياضيات أو القراءة. كما لم تُظهر التحليلات التفصيلية أي فوائد خاصة للفئات ذات الدخل المنخفض أو المجموعات الأقل تحصيلًا. وتشير هذه النتائج إلى أن إعادة توزيع أيام الدراسة والإجازات، دون زيادة زمن التعلم الفعلي أو تحسين جودة التدريس، لا تؤدي بمفردها إلى تحسين الأداء الأكاديمي. وخلصت الدراسة إلى أن شكل التقويم الدراسي ليس عاملًا مؤثرًا في رفع مستويات التحصيل، وأن العوامل المرتبطة بجودة التدريس، وفاعلية البرامج التعليمية، وحسن استثمار الوقت التعليمي، قد تكون أكثر تأثيرًا في تحسين نتائج التعلم.

أجرى ديلون وآخرون (DeLeon et al., 2022) دراسة بعنوان أثر التقويم الدراسي على الأداء الأكاديمي: دراسة مقارنة بين التقويم الدراسي الممتد على مدار العام والتقويم التقليدي، هدفت إلى تقصي أثر نمط تنظيم العام الدراسي في مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة. وتركزت الدراسة على مقارنة أداء طلاب الصف الخامس في المدارس التي تعتمد توزيع أيام الدراسة والإجازات على مدار السنة كاملة، مقابل المدارس التي تطبق التقويم التقليدي القائم على عام دراسي يمتد قرابة تسعة أشهر يتبعه انقطاع صيفي طويل، وذلك في ولاية تكساس بالولايات المتحدة الأمريكية. استندت الدراسة إلى افتراض مفاده أن تقليل فترات الانقطاع الطويلة وتوزيع الإجازات على فترات أقصر قد يسهم في الحد من فاقد التعلم وتعزيز استمرارية العملية التعليمية، الأمر الذي قد ينعكس إيجابًا على مستويات التحصيل الدراسي. واعتمد الباحثون المنهج الكمي شبه التجريبي، حيث شملت العينة (١٢) مدرسة جرى اختيارها بما يحقق قدرًا من التقارب في الخصائص الديموغرافية للطلبة، بواقع (٦) مدارس لكل نوع من أنواع التقويم الدراسي. واستندت البيانات إلى نتائج الاختبارات المعيارية الرسمية في مادتي القراءة والرياضيات خلال

ثلاثة أعوام دراسية متتالية، كما تم تحليل الفروق باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للمقارنة بين المتوسطات. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب النظامين في مستويات الأداء الأكاديمي في كلٍ من القراءة والرياضيات عبر السنوات محل الدراسة. وعلى الرغم من ملاحظة فروق طفيفة في بعض الأعوام لصالح أحد النظامين، فإنها لم ترقَ إلى مستوى الدلالة الإحصائية، مما يشير إلى محدودية أثر نوع التقويم الدراسي في حد ذاته على التحصيل الأكاديمي. وخلصت الدراسة إلى أن تحسين مخرجات التعلم قد يرتبط بدرجة أكبر بعوامل تربوية وتنظيمية أخرى، مثل جودة التدريس، واستراتيجيات التعليم، والبرامج الإثرائية، وحسن توظيف الوقت التعليمي، أكثر من ارتباطه بشكل التقويم الزمني. وأوصت بإجراء دراسات مستقبلية أوسع نطاقًا تأخذ في الاعتبار متغيرات إضافية لفهم العلاقة بصورة أشمل بين تنظيم العام الدراسي والأداء الأكاديمي للطلبة.

قامت الربيعان (٢٠٢٢) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن التحديات التي تواجه تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة، ومدى تأثير هذا التطبيق على التحصيل الدراسي للطالبات، وذلك من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بمنطقة القصيم. واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة. وبلغت عينة الدراسة (٢٤٨) معلمة، منهن (١٥٤) معلمة في المرحلة الابتدائية و(٩٤) معلمة في المرحلة المتوسطة. واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات، بعد التحقق من صدقها وثباتها، كما تم توظيف الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة أسئلة الدراسة لتحليل النتائج. كما أظهرت النتائج أن التحديات المرتبطة بالطالبات جاءت في المرتبة الأولى من حيث مستوى التأثير، وبدرجة تقدير كبيرة جدًا، بمتوسط حسابي بلغ (٤.٥٣)، تلتها التحديات المتعلقة بالمعلمات بدرجة تقدير كبيرة ومتوسط بلغ (٤.١٢)، ثم التحديات الإدارية بدرجة تقدير كبيرة ومتوسط (٣.٩٣). وبشكل عام، بلغ متوسط تقدير المعلمات للتحديات الكلية (٤.١٩)، مما يشير إلى وجود صعوبات ملحوظة تعيق التطبيق الفعّال للنظام. وفيما يتعلق بتأثير تطبيق الفصول الدراسية الثلاثة على التحصيل الدراسي، أوضحت النتائج أن هذا التأثير كان محدودًا؛ إذ جاء بدرجة قليلة على مستويي التذكر والفهم بمتوسطين بلغا (٢.٥٣) و(١.٨٠) على التوالي،

(ISSN: 2536 - 9555)

وبدرجة قليلة جدًا على مستويات التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، حيث تراوحت المتوسطات بين (١.٤٦) و(١.٦٨). كما بلغ المتوسط العام للمحور (١.٧٦)، مما يعكس ضعف الأثر الأكاديمي للنظام على تحصيل الطالبات من وجهة نظر المعلمات. كما كشفت النتائج في بُعد التحديات الإدارية عن عدد من المشكلات البارزة، من أهمها زيادة حاجة المدارس إلى أعمال الصيانة بشكل مكثف نتيجة طول العام الدراسي، ووجود صعوبات في تنظيم العمل وتوزيع الجداول الدراسية، إلى جانب كثرة الإجازات المطولة قصيرة المدى خلال التقويم الدراسي، والتي تؤثر في استقرار العملية التعليمية. كذلك أشارت المعلمات إلى ضعف تهيئة مديرات المدارس وإعدادهن المسبق لتطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة، مما أسهم في تفاقم التحديات الإدارية المرتبطة بالتنفيذ.

قامت الشمري (٢٠٢٣) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين وأولياء الأمور نحو تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة في المملكة العربية السعودية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث طُبِّقت على عينة عشوائية مكوّنة من (١١٤) معلمًا من مدارس مكة المكرمة، إضافة إلى (١٢٣) ولي أمر. واستخدمت الدراسة أداتين لجمع البيانات تمثّلتا في استبيانين موجّهين لكل من المعلمين وأولياء الأمور. أظهرت نتائج الدراسة تراجع مستوى التأييد لمزايا النظام لدى أفراد العينة، مقابل ارتفاع المواقف الإيجابية تجاه ما يرونه من عيوب وتحديات مرتبطة بتطبيقه. كما بيّنت النتائج أن غالبية المعلمين (٧٢%) اقترحوا إلغاء نظام الفصول الدراسية الثلاثة، في حين رأى (٥%) منهم أنه مناسب إلى حدٍّ ما ولا يحتاج إلى تعديل. وأشار (٥%) من المعلمين إلى ضرورة تطوير النظام بما يتوافق مع المناهج وعدد الفصول الدراسية، بينما اقترح (٣%) الإبقاء عليه مع تقليل ساعات الدوام المدرسي. أما أولياء الأمور، فقد أظهرت النتائج أن النسبة الأكبر منهم (٨٥%) فضّلوا إلغاء النظام، في حين اقترح (٥%) تطويره تطويرًا شاملًا يشمل المناهج الدراسية، وساعات الدوام، وآلية التنفيذ، وعدد الإجازات ومدتها. كما رأى (٥%) ضرورة تطويره بما يتناسب مع المناهج وعدد الفصول، واقترح (٢%) الإبقاء عليه مع تقليل ساعات الدوام، بينما أشار (٢%) إلى أهمية الإبقاء عليه مع إدخال تحسينات عامة تلبي احتياجات المعلمين والطلاب. وعلى صعيد الفروق الإحصائية، لم تُظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في

استجابات المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس أو سنوات الخبرة أو المرحلة التعليمية، في حين ظهرت فروق دالة في الاتجاهات السلبية لصالح الحاصلين على مؤهلات الدراسات العليا والبكالوريوس. كذلك لم تجد الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أولياء الأمور تبعًا لمتغيري الجنس أو المؤهل العلمي.

أجرت الباحثتان نورة وحنان الغامدي (٢٠٢٥) دراسة بعنوان (الفصول الدراسية الثلاثة وعلاقتها بدافعية طالبات المرحلة الثانوية نحو التعلم)، هدفت إلى استكشاف طبيعة العلاقة الارتباطية بين تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة ومستوى الدافعية نحو التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية، وذلك من خلال عدد من الأبعاد المتمثلة في: المثابرة والجدية، وقيمة وفائدة التعلم، ومسؤولية المتعلم، والكفاءة الذاتية. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، واقتصرت على طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة غرب المملكة العربية السعودية، حيث بلغت عينة الدراسة (٢٤٠) طالبة. ولجمع البيانات، استخدمت الباحثتان مقياس الدافعية نحو التعلم، وهو مقياس جاهز تم تطويره ونشره في دراسة سابقة، ويتكوّن من (٢٥) عبارة موزعة على أربعة محاور رئيسة تشمل: المثابرة والجدية، وقيمة وفائدة التعلم، ومسؤولية المتعلم، والكفاءة الذاتية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة بين نظام الفصول الدراسية الثلاثة وكلٍّ من المثابرة والجدية لدى الطالبات. كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية كبيرة بين النظام وقيمة وفائدة التعلم، إضافة إلى علاقة ارتباطية واضحة بينه وبين شعور الطالبات بالمسؤولية. كذلك بينت النتائج وجود ارتباط إيجابي بين تطبيق نظام الفصول الثلاثة ومستوى الدافعية العامة نحو التعلم لدى الطالبات، مما يشير إلى أن النظام قد يسهم في تعزيز جوانب متعددة من دافعية الطالبات الأكاديمية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الأدبيات السابقة حيث أسهمت الأدبيات المتعلقة بالفصول الثلاثة في تعميق الفهم النظري والتطبيقي لهذا النظام، من خلال توضيح مبررات تطبيقه وأهدافه التربوية والتنظيمية، والكشف عن أبرز التحديات المرتبطة به، مثل كثافة المحتوى، وضيق الوقت، وتسارع وتيرة التقويم. كما ساعدت هذه الأدبيات في توجيه صياغة أهداف الدراسة وسؤالها، وتحديد الجوانب التي تتطلب مزيدًا من

(ISSN: 2536 - 9555)

الاستكشاف، إضافة إلى إسهامها في تفسير نتائج الدراسة الحالية ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة، بما يعزز من فهم واقع تطبيق نظام الفصول الثلاثة في البيئة التعليمية. وتتميز الدراسة الحالية عن الأدبيات السابقة من حيث المنهجية، إذ اعتمدت على المنهج النوعي باستخدام المقابلات شبه المقننة مع مديري المدارس، مما أتاح الحصول على بيانات معمقة تعكس تجارب القيادات المدرسية بصورة مباشرة، وأسهم في الكشف عن أبعاد نوعية وتفاصيل سياقية واقعية قد لا تظهر في الدراسات الكمية، الأمر الذي يعزز من أصالة الدراسة الحالية، ويسهم في إثراء المعرفة العلمية المتعلقة بتجربة الفصول الثلاثة ودور القيادة المدرسية في تطبيقها.

عينة الدراسة والمنهجية:

تكوّنت عينة الدراسة من (٢٨) مديرًا ومديرة من مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، منهم (١٦) مديرة و(١٢) مديرًا. وقد تم اختيار المشاركين باستخدام أسلوب العينة القصدية، نظرًا لكونهم من الفئة التي تمارس العمل القيادي المدرسي بصورة مباشرة، الأمر الذي يساعد في الحصول على بيانات قائمة على الخبرة الفعلية المرتبطة بموضوع الدراسة. وتوزع المشاركون على مختلف المراحل التعليمية، حيث شملت العينة مديرين من المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، مع ملاحظة أن عدد المشاركين من المرحلة الابتدائية كان أكبر مقارنة بالمراحل الأخرى. كما تراوحت سنوات الخبرة المهنية لديهم بين (٧) و(٢١) سنة في المجالين التعليمي والإداري، وهو ما أتاح تنوعًا في الخبرات ووجهات النظر، وأسهم في تقديم تصورات مختلفة حول موضوع الدراسة.

وتم جمع البيانات من خلال إجراء مقابلات شبه مقننة مع المشاركين، وقد أُجريت جميع المقابلات عن بُعد بواسطة الباحث الأول في عام ١٤٤٥ للهجرة. وتم تسجيل المقابلات بعد موافقة المشاركين، وذلك بهدف ضمان دقة نقل المعلومات. وبعد ذلك، تم تفريغ التسجيلات الصوتية وتحويلها إلى نصوص مكتوبة تمهيدًا لتحليلها. كما تم الاستعانة بمراجعة الأقران كإجراء داعم لمراجعة عملية التحليل، بهدف تعزيز مصداقية النتائج وتقليل احتمالية التحيز في تفسير البيانات.

واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي، نظرًا لملاءمته لطبيعة البحث الذي يهدف إلى فهم تجارب المشاركين وتصوراتهم المرتبطة بتجربة نظام الفصول الثلاثة. ويساعد

المنهج النوعي في دراسة الظواهر التربوية بصورة أعمق من خلال التركيز على خبرات الأفراد وتفسيراتهم، دون السعي إلى تعميم النتائج إحصائيًا. كما استندت الدراسة إلى منهجية دراسة الظواهر (Phenomenology)، التي تهتم بدراسة تجارب الأفراد المرتبطة بظاهرة معينة، وفهم معانيها من وجهة نظرهم (الرشيدي، ٢٠١٨). وفيما يتعلق بتحليل البيانات، فقد تم الاعتماد على خطوات تحليل البيانات النوعية المقترحة من (Bingham, 2023)، حيث بدأت عملية التحليل بقراءة المقابلات عدة مرات بهدف تكوين فهم عام للبيانات، ثم تم ترميز البيانات وتحديد الأفكار المتكررة. بعد ذلك، تم تصنيف الرموز في مجموعات متقاربة، ومن ثم تفسيرها واستخلاص الموضوعات الرئيسة التي تعكس تجارب المشاركين. وفي المرحلة الأخيرة، تم عرض النتائج وتنظيمها بصورة تعكس الأنماط الرئيسة التي ظهرت في البيانات.

النتائج:

تم تحليل بيانات المقابلات باستخدام التحليل الموضوعي، بهدف التعرف على الأنماط المشتركة في استجابات المشاركين. وأسفرت عملية التحليل عن تحديد ستة موضوعات رئيسة تعكس تصورات مديري المدارس حول تجربة نظام الفصول الثلاثة. وجاء الموضوع الأول مرتبطًا بالإرهاق الجسدي والنفسي، حيث أشار عدد من المشاركين إلى أن نظام الفصول الثلاثة أدى إلى زيادة مستوى الإجهاد لدى المعلمين والطلاب، نتيجة قصر الفترات بين الفصول الدراسية وتسارع وتيرة العمل خلال العام الدراسي.أما الموضوع الثاني، فقد تمثل في ضعف الجدوى التعليمية للتقويم الدراسي الجديد، حيث رأى بعض المشاركين أن الفصول الثلاثة لم تسهم بشكل واضح في تحسين مستوى التحصيل الدراسي أو جودة العملية التعليمية، مقارنة بالنظام السابق.وفي الموضوع الثالث، أشار المشاركون إلى ارتفاع معدلات الغياب وضعف الانضباط الدراسي، خاصة خلال الفترات القريبة من الإجازات، وهو ما انعكس على انتظام العملية التعليمية.وجاء الموضوع الرابع مرتبطًا بعدم ملاءمة البيئة المدرسية والسياق المحلي لتطبيق النظام، حيث أشار المشاركون إلى وجود تحديات تنظيمية تتعلق بالجاهزية المدرسية وطبيعة البيئة التعليمية.أما الموضوع الخامس، فقد تناول التكلفة الاجتماعية والاقتصادية للنظام، حيث أشار بعض المشاركين إلى أن النظام ترتبت عليه أعباء

(ISSN: 2536 - 9555)

إضافية على الأسرة والمعلمين من حيث الوقت والتنظيم.وفي الموضوع السادس والأخير، ظهر وجود تباين في تقييم المشاركين للنظام، حيث أبدى بعضهم آراء إيجابية، إلا أن هذه الآراء كانت غالبًا مشروطة بتحسين بعض الجوانب التنظيمية المرتبطة بتطبيق النظام.

أولاً: الإرهاق الجسدي والنفسي لمنسوبي المدرسة والمستفيدون منها

أظهرت نتائج المقابلات أن الإرهاق الجسدي والنفسي لمنسوبي المدرسة و الأسر والتلاميذ من الموضوعات الأكثر حضورًا ووضوحًا في استجابات المشاركين عند حديثهم عن تجربة الفصول الثلاث، حيث تكررت أوصاف مثل مرهقة، متعبة، محبطة، مستنزِفة للطاقة بصورة لافتة، بما يعكس إجماعًا شبه عام على أن هذه التجربة فرضت ضغطًا متواصلًا على أطراف العملية التعليمية.وقد عبّر المشاركون عن شعورهم بأن تسارع الإيقاع الزمني للفصول الدراسية، إلى جانب قِصر الاجازات بين الفصول الدراسة، أسهم في خلق حالة من الإنهاك المستمر دون إتاحة فرص كافية لأخذ قسط من الراحة، سواء للمعلمين أو التلاميذ. ولم يُنظر المشاركين إلى الإجازات القصيرة المتكررة على أنها فترات راحة حقيقية، بل وُصفت في كثير من الحالات بأنها غير كافية لإعادة النشاط، مما أدى إلى تراكم التعب مع تقدم العام الدراسي.كما أشار عدد من المشاركين إلى أن الإرهاق لم يكن مقتصرًا على الجوانب البدنية فقط، بل امتد ليشمل الإرهاق النفسي والانفعالي، نتيجة الضغوط المرتبطة بسرعة إنجاز المناهج، وكثرة الاختبارات، وتتابع المهام التعليمية والتقويمية في مدد زمنية متقاربة. وقد انعكس ذلك في انخفاض مستوى الحماس، وظهور مشاعر الإحباط والملل، وتراجع الدافعية نحو التعلم والعمل داخل المدرسة. وبيّنت النتائج أن هذا الإرهاق طال مختلف الفئات المرتبطة بالمدرسة؛ إذ رأى المشاركون أن الكادر التدريسي يتحمل عبئًا مضاعفًا يتمثل في الاستعداد المستمر للفصول المتعاقبة دون فترات تنظيم أو إعداد كافية، في حين يواجه التلاميذ صعوبة في مواكبة المتطلبات الدراسية المكثفة، الأمر الذي يؤدي إلى حالة من الإجهاد الذهني وضعف التركيز داخل الصف. كما لفت بعض المشاركين إلى أن أولياء الأمور بدورهم تأثروا بهذا النمط الزمني المكثف، نتيجة المتابعة المستمرة والالتزامات المتكررة المرتبطة بالعام الدراسي.وتكشف هذه النتائج أن الإرهاق، كما عبّر

عنه المشاركون، لم يكن أثرًا جانبيًا عابرًا، بل مثّل سمة بارزة لتجربة الفصول الثلاث في صيغتها الحالية، الأمر الذي جعلها تجربة مرهقة يصعب الاستمرار فيها دون مراجعة شاملة لتنظيم الزمن المدرسي وتوزيع الأعباء التعليمية..

ثانياً: ضعف الجدوى التعليمية لتجربة الفصول الثلاث

أظهرت نتائج المقابلات أن ضعف الجدوى التعليمية يُعد من الموضوعات الرئيسة التي برزت بوضوح في تقييم المشاركين لتجربة الفصول الثلاث، حيث عبّر عدد كبير منهم عن قناعتهم بأن هذه التجربة لم تحقق الأهداف التعليمية المرجوة، بل أسهمت– في بعض الحالات– في إضعاف مخرجات التعلم بدل تحسينها. وأشار المشاركون إلى أن ضغط الزمن الدراسي وتسارع الانتقال بين الفصول أدى إلى سطحية في معالجة المحتوى التعليمي، حيث لم يُتح للمعلمين والطلبة الوقت الكافي للتعمق في المفاهيم، أو ترسيخ المهارات، أو معالجة الفروق الفردية بين المتعلمين. ونتيجة لذلك، وُصفت العملية التعليمية بأنها تميل إلى الإنجاز الشكلي للمناهج على حساب جودة الفهم والاستيعاب. كما بيّنت إفادات المشاركين أن ضعف الجدوى التعليمية ارتبط ارتباطًا وثيقًا بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي، حيث أشار بعضهم إلى تراجع نتائج الطلبة، وضعف قدرتهم على الاستيعاب والفهم، خصوصًا في المواد التي تتطلب بناءً معرفيًا متدرجًا ووقت أطول. وأوضحوا أن كثافة المقررات وتتابع الاختبارات في مدد زمنية قصيرة أدت إلى تركيز المتعلمين على اجتياز التقييمات أكثر من التركيز على التعلم الحقيقي.كما أفاد المشاركون بأن التجربة أسهمت في تشتت الذهن وضعف التركيز داخل الصفوف الدراسية، حيث لم يكن لدى التلاميذ الوقت الكافي للتأقلم مع إيقاع فصل دراسي حتى يبدأ فصل جديد بمتطلبات مختلفة. وقد انعكس هذا التشتت في انخفاض التفاعل الصفي، وفتور الدافعية نحو التعلم، وضعف المشاركة الإيجابية في الأنشطة التعليمية. ورغم الغلبة الواضحة للتقييم السلبي، أظهرت النتائج وجود آراء إيجابية محدودة ومشروطة، رأت أن تجربة الفصول الثلاث قد تكون ذات جدوى تعليمية في حال أُحسن تنظيمها، ولا سيما إذا جرى توزيع المناهج بصورة متوازنة، وتقليل كثافة المحتوى، وربط التقويم بالقدرات الفعلية للمتعلمين. إلا أن هذه الآراء لم تنفِ المشكلات القائمة، بل أكدت أن الجدوى التعليمية ليست مضمونة تلقائيًا بمجرد تغيير هيكل التقويم الدراسي.

(ISSN: 2536 - 9555)

ثالثًا: ارتفاع معدلات الغياب وضعف الانضباط الدراسي في ظل نظام الفصول الثلاث

كشفت نتائج المقابلات عن بروز ارتفاع معدلات الغياب بوصفه أحد الآثار السلبية الواضحة للعيان و المصاحبة لتجربة الفصول الثلاث، حيث تكررت الإشارة إلى هذه الظاهرة في عدد كبير من استجابات المشاركين، الذين ربطوا بينها وبين الصيغة الزمنية للتقويم الدراسي المعتمد على فصول ثلاث وإجازات مطولة متقاربة. وقد وصف المشاركون الغياب بأنه أصبح سلوكًا متكررًا وملحوظًا، لا سيما في الفترات التي تسبق الإجازات أو تليها مباشرة. وأوضح المشاركون أن تتابع الإجازات وتكرارها أسهما في إضعاف الالتزام الزمني لدى التلاميذ، حيث لم تعد الحصص الدراسية في بدايات ونهايات الفصول تحظى بالجدية الكافية، سواء من حيث الحضور أو مستوى التفاعل داخل الصف. وقد انعكس ذلك في انخفاض وضاح في الانضباط المدرسي وتراجع الإحساس بأهمية الانتظام اليومي في الدراسة، الأمر الذي ألقى بظلاله على سير العملية التعليمية ككل. كما أشار عدد من المشاركين إلى أن ارتفاع معدلات الغياب لم يكن ظاهرة فردية أو محدودة، بل اتخذ طابعًا عامًا شمل شريحة واسعة من التلاميذ، وأسهم في تعطيل استمرارية التعلم، حيث أصبح من الصعب على المعلمين البناء على الدروس السابقة أو تحقيق تسلسل معرفي منتظم لتلاميذهم. وأفادوا بأن هذا الانقطاع المتكرر أثر سلبًا على التخطيط التعليمي للمعلمين، اللذين يضطررن في كثير من الأحيان إلى إعادة الشرح أو تعديل الخطط الزمنية لتعويض الغياب، مما يحد من كفاءة استثمار الوقت التعليمي.في الوقت ذاته، عبّر المشاركون عن أن الغياب المتكرر أدى إلى تراجع الدافعية للتعلم، ليس فقط لدى الطلبة الغائبون، بل أيضًا لدى زملائهم الملتزمون في الحضور، حيث يتأثر الجو الصفي العام بضعف الالتزام الجماعي، وينخفض مستوى التفاعل والمشاركة. كما أشار بعضهم إلى أن هذه الظاهرة أسهمت في خلق شعور عام بالفتور والكسل، سواء لدى الطلبة أو الكادر التدريسي، ما انعكس سلبًا على البيئة التعليمية داخل المدرسة.وبيّنت نتائج هذا الموضوع الفرعي أن المشاركين يرون أن مشكلة الغياب لا يمكن فصلها عن تصميم التقويم الدراسي نفسه، إذ إن قِصر الفصول الدراسية وتكرار الإجازات المطولة جعلا الالتزام بالحضور أقل أولوية في نظر

بعض الأسر والطلبة. ويشير ذلك إلى أن معالجة هذه الظاهرة تتطلب مراجعة شاملة للتوازن بين أيام الدراسة وأيام الإجازات، بما يضمن تعزيز الانضباط المدرسي، والحفاظ على استمرارية التعلم، وتحقيق الاستفادة القصوى من الزمن التعليمي المتاح.

رابعاً: عدم ملاءمة البيئة المدرسية والسياق المحلي لتطبيق نظام الفصول الثلاث

أظهرت نتائج المقابلات أن عدم ملاءمة البيئة المدرسية والسياق المحلي شكّل أحد العوامل الرئيسة التي أسهمت في تشكيل المواقف السلبية للمشاركين تجاه تجربة الفصول الثلاث، حيث أكّد عدد كبير منهم أن هذا النظام طُبّق دون مراعاة كافية للظروف المناخية والبيئية والإمكانات المادية للمدارس. وقد عبّر المشاركون عن قناعتهم بأن نجاح أي نموذج تعليمي مستورد من تجارب خارجية أو مطبّق حديثًا يتطلب توافقًا واضحًا مع واقع البيئة التعليمية المحلية، وهو ما لم يتحقق– من وجهة نظرهم– في هذه التجربة.وأشار المشاركون بشكل متكرر إلى الأجواء المناخية الحارة بوصفها عاملًا ضاغطًا يفاقم من الإرهاق الجسدي والنفسي، خصوصًا في ظل استمرار الدراسة خلال أوقات دراسية شديدة الحرارة. وارتبط ذلك مباشرة بشكاوى تتعلق بعدم كفاءة أنظمة التكييف في عدد من المباني المدرسية، أو قِدم البنية التحتية، مما جعل البيئة الصفية غير مهيأة للتعلم الفعّال، وأثّر سلبًا على تركيز الطالبات وأدائهن داخل الصفوف.كما أظهرت النتائج أن المشاركين يرون أن جاهزية المباني المدرسية لم تكن على المستوى المطلوب لتطبيق نظام الفصول الثلاث، حيث أشاروا إلى أن بعض المدارس تعاني من مشكلات تتعلق بالتهوية، أو المساحات، أو التجهيزات التعليمية، وهو ما يجعل الاستمرار في وتيرة تعليمية مكثفة أمرًا مرهقًا وغير عملي. وأوضحوا أن هذه الظروف البيئية غير الملائمة لا تؤثر فقط على راحة الطلبة، بل تمتد آثارها إلى الكادر التدريسي والإداري في المدرسة، بما ينعكس على جودة الأداء التعليمي بشكل عام. وتكشف هذه النتائج أن عدم ملاءمة البيئة المدرسية لم يكن مجرد عامل ثانوي، بل مثّل عنصرًا رئيساً في فاعلية التجربة من وجهة نظر المشاركين، إذ إن البيئة الفيزيقية والتنظيمية تُعد جزءًا لا يتجزأ من العملية التعليمية. ويشير ذلك إلى أن أي توجه نحو تبنّي نماذج تعليمية جديدة، مثل نظام الفصول الثلاث، يستلزم أولًا تطوير البنية التحتية

(ISSN: 2536 - 9555)

المدرسية، وتحسين جاهزية المباني، ومراعاة الخصوصية المناخية والسياقية، بما يضمن توفير بيئة تعليمية داعمة وقادرة على تحقيق أهداف الإصلاح التعليمي.

خامساً: التكلفة الاجتماعية والاقتصادية لتجربة الفصول الثلاث

أظهرت نتائج المقابلات أن التكلفة الاجتماعية والاقتصادية شكّلت أحد الموضوعات الرئيسة في تقييم مدراء المدارس لتجربة الفصول الثلاث، حيث عبّر عدد منهم عن أن هذا النظام لم يقتصر أثره على الجوانب التعليمية فحسب، بل امتدت انعكاساته لتشمل الأسرة، والمجتمع، والمؤسسات التعليمية، بل والجهات الحكومية ذات الصلة. وأشار المشاركون إلى أن تتابع الفصول الدراسية وقِصر فتراتها الزمنية أدّى إلى زيادة الأعباء على الأسر، سواء من حيث المتابعة المستمرة لأبنائهم وبناتهم، أو التكيّف المتكرر مع جداول دراسية وإجازات متقاربة، أو تحمّل تكاليف إضافية مرتبطة بالنقل، والدروس الخصوصية، والأنشطة المساندة. وبيّن بعضهم أن هذا النمط الزمني فرض حالة من الضغط الأسري المستمر، لا سيما على أولياء الأمور الموظفين، الذين يجدون صعوبة في التوفيق بين متطلبات العمل والتقويم الدراسي المتغير. كما أظهرت النتائج أن المشاركين يرون أن نظام الفصول الثلاث أسهم في رفع التكلفة التشغيلية على المدارس، من خلال زيادة المتطلبات الإدارية والتنظيمية، وتكثيف الأعمال المرتبطة بالتقويم والاختبارات والمتابعة، وهو ما أدى إلى استنزاف الجهد البشري والموارد المتاحة. وأشار بعضهم إلى أن هذا الضغط الإداري قد يؤثر سلبًا على كفاءة الأداء المؤسسي، ويحد من قدرة المدارس على التركيز على تحسين جودة التعليم بدل الانشغال بالمتطلبات الإجرائية المتكررة. وقد عبّر المشاركون عن أن التجربة ترتّبت عليها أعباء مالية ولوجستية على الجهات الحكومية، نتيجة استمرار تشغيل المدارس لفترات أطول، وزيادة استهلاك الطاقة، وتكثيف أعمال الصيانة والتشغيل، خصوصًا في ظل ظروف مناخية ساخنة تتطلب تشغيلًا مستمرًا لأجهزة التكييف، مما يعد عاملًا إضافيًا يثير التساؤلات حول الكفاءة الاقتصادية للنظام الدراسي الجديد. وتشير نتائج هذا الموضوع إلى أن المشاركين ينظرون إلى تجربة الفصول الثلاث باعتبارها مشروعًا ذا كلفة عالية على المستويات الاجتماعية والاقتصادية، مقابل مردود تعليمي يرونه محدودًا أو غير متوازن. ويعكس ذلك أهمية تبنّي منظور شامل في تقييم السياسات التعليمية، لا يقتصر على

المؤشرات الأكاديمية، بل يشمل كذلك الآثار الاجتماعية والاقتصادية، ومدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق التوازن بين الجودة التعليمية وكفاءة الإنفاق واستدامة الموارد.

سادساً: التباين في التقييم والآراء الإيجابية المشروطة لتجربة الفصول الثلاث

أظهرت نتائج المقابلات وجود تباين ملحوظ في تقييم المشاركين لتجربة الفصول الثلاث، على الرغم من الغلبة الواضحة للاتجاه السلبي في مجمل الاستجابات. فقد عبّر عدد محدود من المشاركين عن تقييمات إيجابية، مستخدمين أوصافًا مثل جيدة، رائعة، ممتازة، إلا أن هذه الآراء جاءت في الغالب مشروطة بعوامل تنظيمية وتطبيقية محددة، وليست تأييدًا مطلقًا للتجربة بصيغتها الحالية.وبيّن المشاركون الذين أبدوا مواقف إيجابية أن نجاح تجربة الفصول الثلاث– من وجهة نظرهم– يرتبط بمدى حسن تنظيم المناهج وتوزيعها زمنيًا، حيث أشاروا إلى أن توزيع المحتوى الدراسي بشكل متوازن بين الفصول قد يسهم في تحسين التركيز، وتخفيف الضغط على الطالبات، ورفع مستوى التحصيل الدراسي، خاصة في المواد الأساسية. وقد عُدّ هذا التوازن عاملًا حاسمًا في تحويل التجربة من عبء زمني إلى فرصة تعليمية أكثر فاعلية.

كما أشار بعض المشاركين إلى أن التجربة قد تكون مناسبة في حال تقليص الإجازات (المطولة) المتكررة، أو إعادة النظر في توقيتها، بما يعزز الانتظام الدراسي ويحد من ظاهرة الغياب. وعبّروا عن اعتقادهم بأن المشكلة لا تكمن في عدد الفصول بحد ذاته، بل في طريقة توزيع الزمن التعليمي، ومدى انسجامه مع طبيعة العام الدراسي وسير العملية التعليمية. وفي المقابل، أظهرت النتائج أن حتى المشاركين الذين قيّموا التجربة بصورة إيجابية لم ينفوا وجود سلبيات واضحة، بل أقرّوا بأن الآثار الإيجابية المحتملة لا يمكن أن تتحقق إلا في حال توافر شروط مسبقة، تشمل الجاهزية المؤسسية، وتطوير البنية التحتية، وتحسين التخطيط، ودعم المعلمين والطلاب. ويشير ذلك إلى أن هذه الآراء الإيجابية لا تمثل قبولًا شاملًا للنظام، بقدر ما تعكس تصورًا افتراضيًا لإمكانية نجاحه في ظروف مختلفة. وتكشف هذه النتائج أن تباين التقييمات يعكس اختلاف الخبرات والسياقات التي عايشها المشاركون، فضلًا عن تنوع التوقعات تجاه النظام التعليمي الجديد. كما تشير إلى أن تجربة الفصول الثلاث ليست موضع

(ISSN: 2536 - 9555)

رفض أو قبول مطلق، بل تُعد تجربة قابلة للتحسين والتعديل من وجهة نظر بعض المشاركين، شريطة أن تُعاد صياغتها بما يتلاءم مع الواقع التعليمي المحلي، ويحقق توازنًا بين متطلبات التنظيم الزمني وجودة التعلم ورفاهية عناصر العملية التعليمية.

التعليق على النتائج:

كشفت نتائج المقابلات أن تجربة تطبيق نظام الفصول الثلاث قد قوبلت، في مجملها، بتقييم يميل إلى السلبية من قبل غالبية المشاركين، حيث عبّروا عن مجموعة من الخبرات المتداخلة التي عكست تحديات تنظيمية وتعليمية ونفسية واجتماعية صاحبت تطبيق هذا النظام في المدارس السعودية الحكومية. وقد اتسمت هذه الخبرات بطابع تراكمي، بما يشير إلى أن الآثار الناتجة عن التجربة لم تكن مؤقتة أو محدودة، بل امتدت عبر العام الدراسي بأكمله وأثّرت في مختلف عناصر العملية التعليمية. وأظهرت النتائج أن الشعور بالإرهاق الجسدي والنفسي كان السمة الأبرز في استجابات المشاركين، إذ وُصفت التجربة بأنها مرهقة ومتعبة ومستنزِفة للطاقة. وأفاد المشاركون بأن تسارع الإيقاع الزمني للفصول الدراسية، وقِصر الفواصل الزمنية بينها، حال دون حصول المعلمات والطالبات على فترات كافية للراحة واستعادة النشاط، الأمر الذي أدى إلى تراكم التعب مع تقدم العام الدراسي. ولم تُسهم الإجازات المتكررة، من وجهة نظرهم، في التخفيف من هذا الإرهاق، بل عُدّت قصيرة وغير كافية لتحقيق التوازن المطلوب بين الجهد والراحة. كما بيّنت النتائج أن هذا الإرهاق انعكس بصورة مباشرة على جودة العملية التعليمية وجدواها، حيث رأى المشاركون أن النظام لم يحقق الأهداف التعليمية المرجوة بالصورة المأمولة. وأشاروا إلى أن ضغط الزمن وكثافة المتطلبات التعليمية أسهما في تقليص فرص التعمق في المحتوى الدراسي، وأدّيا إلى التركيز على إنهاء المناهج والاختبارات أكثر من التركيز على الفهم والاستيعاب. وقد ارتبط ذلك، بحسب إفاداتهم، بتراجع مستوى التحصيل الدراسي، وضعف التركيز، وفتور الدافعية نحو التعلم لدى الطالبات. وفي السياق ذاته، أظهرت النتائج أن نظام الفصول الثلاث أسهم في ارتفاع معدلات الغياب وضعف الانضباط الدراسي، حيث أشار المشاركون إلى أن تكرار الإجازات وتتابعها عززا من ظاهرة الغياب، خاصة في الفترات التي تسبق الإجازات أو تليها مباشرة. وقد أدى ذلك إلى انقطاع استمرارية التعلم، وصعوبة البناء

على الدروس السابقة، وإرباك التخطيط التعليمي داخل الصفوف. كما انعكس الغياب المتكرر سلبًا على المناخ الصفي العام، وأسهم في انخفاض مستوى التفاعل والمشاركة، سواء لدى الطالبات أو المعلمات. وأفادت النتائج كذلك بأن تطبيق نظام الفصول الثلاث لم يكن متوافقًا مع البيئة المدرسية والسياق المحلي، حيث أشار المشاركون إلى أن الأجواء المناخية الحارة، وعدم جاهزية بعض المباني المدرسية، وضعف البنية التحتية، ولا سيما أنظمة التكييف، شكّلت عوامل ضاغطة زادت من حدة الإرهاق وأثّرت سلبًا على تركيز الطالبات وأدائهن. وأوضح المشاركون أن هذه الظروف البيئية غير الملائمة جعلت من الصعب تطبيق نظام دراسي مكثف بكفاءة، وأسهمت في تعزيز المواقف السلبية تجاه التجربة. وعلى المستوى الاجتماعي والاقتصادي، بيّنت النتائج أن تجربة الفصول الثلاث ترتّبت عليها أعباء إضافية على الأسر، نتيجة المتابعة المستمرة، والتكيّف المتكرر مع التقويم الدراسي، وتحمل تكاليف مرتبطة بالنقل والدعم التعليمي. كما أشار المشاركون إلى زيادة الأعباء الإدارية والتشغيلية على المدارس، وارتفاع التكاليف المرتبطة بالتشغيل والصيانة واستهلاك الطاقة، الأمر الذي أثار تساؤلات حول كفاءة النظام من حيث التكلفة مقارنة بالعائد التعليمي المتحقق.

وبشكل عام، أظهرت نتائج الدراسة أن آراء المشاركين حول تجربة الفصول الدراسية الثلاثة تميل بوضوح نحو الاتجاه السلبي، حيث أكدوا أن هذا النظام لم يحقق آثارًا إيجابية ملموسة في الميدان التعليمي في المملكة العربية السعودية، بل شكّل عبئًا إضافيًا على منسوبي المدارس، فضلًا عن تأثيراته على الأسر. وقد أشار المشاركون إلى أن تطبيق النظام صاحبه عدد من التحديات التنظيمية والتعليمية التي أثّرت في استقرار العملية التعليمية وكفاءة تنفيذها. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج عدد من الدراسات السابقة (الشمري، ٢٠٢٣؛ الربيعان، ٢٠٢٢؛ McMullen & Rouse, 2012؛ DeLeon et al., 2022)، والتي لم تجد أثرًا إيجابيًا كبيرًا لتطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة أو إعادة توزيع التقويم الدراسي على التحصيل أو الواقع التعليمي بصورة عامة، كما أشارت إلى وجود تحديات تنظيمية وتعليمية صاحبت تطبيق هذا النظام. وفي المقابل، تختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الغامدي (٢٠٢٥)، التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين نظام الفصول الدراسية الثلاثة وبعض

(ISSN: 2536 - 9555)

أبعاد الدافعية نحو التعلم لدى الطالبات، مثل المثابرة، والشعور بالمسؤولية، وقيمة التعلم، مما يعكس تباين النتائج تبعًا لاختلاف طبيعة العينة، والمنهجية المستخدمة، وأداة جمع البيانات.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصي الدراسة بما يلي:

١. إعادة تقييم تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة بصورة موسعة شاملة، من خلال إجراء دراسات تقويمية موسعة تأخذ في الاعتبار آراء القيادات المدرسية والكادر التدريسي والطلبة وأولياء الأمور، وذلك للوقوف على مدى ملاءمة النظام للبيئة التعليمية في المملكة العربية السعودية.

٢. إعادة النظر في توزيع الإجازات (المطولة) والفواصل الزمنية بين الفصول الدراسية بما يحقق التوازن بين متطلبات العملية التعليمية واحتياجات منسوبي المدارس للراحة واستعادة النشاط، ويسهم في الحد من الشعور بالإرهاق الجسدي والنفسي.

٣. تحسين البيئة المدرسية والبنية التحتية، ولا سيما أنظمة التكييف والصيانة، بما يضمن توفير بيئة تعليمية ملائمة تسهم في تعزيز التركيز وتحسين الأداء الأكاديمي، خاصة في ظل الظروف المناخية الحارة.

٤. تقديم برامج دعم مهني وتدريب للقيادات المدرسية لتعزيز قدرتهم على إدارة متطلبات النظام الجديد بفاعلية.

٥. مراعاة الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية عند تطبيق أي نظام دراسي جديد، من خلال تقليل الأعباء المترتبة على الأسر والمدارس، والعمل على تحقيق التوازن بين التكلفة التشغيلية والعائد التعليمي المتوقع.

٦. إجراء دراسات نوعية وكمية مستقبلية تستكشف أثر نظام الفصول الدراسية الثلاثة على مختلف جوانب العمليات الإدارية والتعليمية، وذلك لتوفير قاعدة علمية تدعم اتخاذ القرارات التربوية المناسب.

المراجع

- آدم، طلعت محمد محمد. (٢٠١٤م). الإدارة المدرسية الميدانية ط١. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- البشر، سعود غسان. (٢٠٢٤). إدارة المناطق التعليمية في الولايات المتحدة من منظور عربي. كتاب مطبوع الرياض السعودية.
- البشر، سعود غسان، الحبيشي، فاطمة سعيد، المقاطي، فهد سعد، والزهراني، وحيد يحيى. (٢٠٢٣). معايير اختيار مديري المدارس العامة في الدول العربية وسبل تطويرها. المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (٤٨)، ١١٨-١٣٣.
- البنا، هاله مصباح. (٢٠١٣م). الإدارة المدرسية المعاصرة ط١. عمان دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الدعجاني أ. أ. ب. ر. ع. (٢٠٢٤). دور القيادة الملهمة في تنمية المهارات الابتكارية لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة من وجهة نظر معلمي ومشرفي مدارس منطقه تبوك. مجلة أبحاث ,11(3) , 962–1001. https://doi.org/10.59846/abhath.v11i3.659
- الربيعان، هيفاء. (٢٠٢٢). التحديات التي تواجه تطبيق الفصول الدراسية الثالثة وتأثيرها على التحصيل الدراسي لدى الطالبات من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بمنطقة القصيم. المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي، العدد ٣٩.
- الرشيدي، غازي. (٢٠١٨). البحث النوعي في التربية. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع. الكويت.
- السكارنه، بلال خلف. (٢٠١٤م). القيادة الإدارية الفعالة ط٢. عمان دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الشمري، نجوى محمد عبدالله. (٢٠٢٣). اتجاهات المعلمين وأولياء الأمور نحو تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة في المملكة العربية السعودية. مجلة المناهج وطرق التدريس، مج٢، ع٩، ٩٨- ١١٩. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1401076

(ISSN: 2536 - 9555)

- الشمري، نجوى محمد عبدالله. (٢٠٢٣). اتجاهات المعلمين وأولياء الأمور نحو تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة في المملكة العربية السعودية. مجلة المناهج وطرق التدريس، مج٢، ع٩، ٩٨- ١١٩. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1401076
- صحيفة أم القرى. (٢٠٢١). الموافقة على التقويم الدراسي لعام (١٤٤٣هـ). مسترجع من https://uqn.gov.sa/?p=4915
- الغامدي، نورة بنت محمد بن أحمد & الغامدي، حنان علي محمد. (٢٠٢٥). الفصول الدراسية الثلاثة وعلاقتها بدافعية طالبات المرحلة الثانوية نحو التعلم. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، مج. ٩، ع. ٤٧، ص ص. ١٢٥-١٥٨.
- الفهيد، سارة بنت فهد بن سليمان، والشنواني، هانيا منير مصطفى. (٢٠٢٤). تقييم جودة نظام الفصول الدراسية الثلاثة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، مج١٦، ع١، ٧٩- ٩١. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1548693
- وزارة التعليم (٢٠٢١). الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام (دليل الأهداف والمهام) تم الرجوع إلى الموقع في يوليو ٢٠٢٣
- Bingham, A. J. (2023). From data management to actionable findings: a five-phase process of qualitative data analysis. International Journal of Qualitative Methods, 22, 16094069231183620.
- DeLeon, E., Varela, D. G., & Jones, D. (2022). Impact of School Calendar on Academic Performance: A Comparative Study of the Year-Round and Traditional Calendars. Research in Educational Policy and Management, 4(1), 65-79.
- McMullen, S. C., & Rouse, K. E. (2012). The impact of year-round schooling on academic achievement: Evidence from mandatory school calendar conversions. American Economic Journal: Economic Policy, 4(4), 230-252.